

# 直観教授としてのモリソン・プランの一考察

## — 生的連関における悟性の育成 —

非常勤講師 田 中 潤 一

### 1. はじめに 一直観教授の概念規定—

本論文はアメリカにおいて20世紀初頭に実践されたモリソン・プランを、「直観教授」という側面から検討し、その意義を明るみに出すことを目的とする。さてモリソン・プランはアメリカの教育改革の一つとして取り上げられることが多いが、通常エッセンシャルイズム<sup>(1)</sup>やマスター・ラーニング<sup>(2)</sup>の脈絡で取り上げられることが多い。なぜモリソン・プランが「直観教授」というカテゴリーにおいて把握されねばならないのであろうか。筆者が念頭に置いている事態は二つある。一つは現代の教育問題、とりわけ学力問題を解決する一つの道として、「直観教授」を概念拡張することである。そしてもう一つは拡張された「直観教授」のモデルとして、ディルタイを参考にすることである。まず現在の教育問題を振り返るところから議論を始めたい。平成20(2008)年学習指導要領が改訂されたが、そこで喫緊の課題とされていることは、「確かな学力」を育成することである。前回の学習指導要領では全面的な「ゆとり」路線が敷かれ、その結果学力テスト等で児童生徒の学力低下・学力格差が大きな問題として取り上げられた。その結果文部科学省は「ゆとり」から「確かな学力」へと舵を大きく切った。ではしかし、完全にかつてのような「詰め込み」路線に戻ったのかといえ、事態はそう単純ではない。学習指導要領改訂の基となった中央教育審議会答申「幼稚園・小学校・中学

校・高等学校・特別支援学校の教育課程の改訂について」を見てみると、単純に「詰め込み」へ回帰するようには述べられていない。同答申には改訂のポイントが6つ挙げられている。順に①言語活動、②科学教育、③道德教育、④伝統・文化の尊重、⑤体験活動、⑥外国語活動である。我々がここで注目したいのは「体験活動」が依然として残っていることである。つまり学力向上を目指しつつも、同時に体験学習のような要素も残されているが、これはいかに解釈すべきであらうか。たとえば道德性・人間性育成というテーマであれば、「集団宿泊活動」や「自然体験活動」は大きく寄与するであらう。しかし学力向上というテーマに即すならば、むしろ体験的な学習はあまり効果を発揮しないと一見思われる。本論文では「体験」を含む直接的生的概念を拡張し、知的発達にも直接的生的が大きく寄与する可能性を論じたい。さらにこのように学習者の知的成長という文脈から「直観」概念をとらえなおしたい。

さてその際我々がモデルとして取り上げるのが、ディルタイの直観教授理論である。教育学において一般に直観教授は、コメニウスやルソー、ペスタロッチーがその代表者として取り上げられる。コメニウスやルソーにおいては、教育の出発点は抽象的な文字や概念ではなく、子どもの直接的所与であるとされる。生き生きとした具体的体験や経験こそが、子どもに真の知識を与えるとされた。具体的な事物に触れる

ことや体験活動をすることから、さまざまな知識が得られるのであるが、同時に子どもの興味関心を重視するがゆえに体験以外の知識を詰め込むことは避けるべきとされる。この傾向はルソーに顕著である。他方ペスタロッチーは直接的所与(直観)の中から要素を取出し、その要素を組み立てることをもって自らの「直観教授」とした(直観のABC)。ペスタロッチーの直観教授理論は、単に体験知のみをもつて足れりとなす従来の直観教授とは異なり、子どもに体系的知識を身に付けさせる道を拓くものである。しかしながらペスタロッチーの先行研究の多くは、体験学習の枠において「直観のABC」を捉えようとするものが多く<sup>(3)</sup>、事実ペスタロッチー教授法の実践例である「開発教授」は具体的体験から体験知を得ようとするものであり<sup>(4)</sup>、ヘルバルト的な系統的学習法とは対極的に捉えられることが多かった。

ここで我々はディルタイの直観教授理論に着目したい。ディルタイは『教育学論集』において直観教授の歴史を5段階に分けている<sup>(5)</sup>。第1段階はコメニウスであり、教授は単に自然の歩みに従うべきとする段階である。第2段階はルソーであり、単に自然の歩みに従うだけでなく、子どもの興味関心に基づいて教授がなされるべきとする段階である。第3段階はパセドーであり、個々の事物を記述することによって知が習得される段階である。第4段階がペスタロッチーであり、直観における要素の繰り返しによって、知が獲得される段階である。さてディルタイは第5段階として、自説を展開している。ディルタイは次のように言う。「感覚的直観は一切の経験と一切の概念の基礎であるが、それは内的状態の把握によって補完される」<sup>(6)</sup>。ここでディルタイは「内的状態の把握」という観点を導入する。「内的状態の把握」とは何を意味しているのだろうか。ディルタイは、教授は直観という外的に与えられる要素

と、内的要素とによって達成されるとするが、「興味」と「注意」がこの内的要素に同定される。「直観・表象・概念が教授課程における外的側面をなすのに対して、注意と興味とはその内的側面をなすのである」<sup>(7)</sup>。さらにディルタイは「興味」と「注意」とを各々2種類に区別している。「興味」は「直接的興味」と「間接的興味」に分けられる。直接的興味は直観に即して現れる単純な興味であるが、間接的興味は「意識的な過程」<sup>(8)</sup>が介在する。「この興味は表象連関に内在するものではなく、われわれの目的との意図的結びつきによって表象連関に付与されるのである」<sup>(9)</sup>。つまりディルタイは「意志」的要因を有する「内的状態」が、たとえ対象が「興味のない」ものであったとしても、自らの将来に有益であると判断すれば、その対象に「注意」する。(したがってディルタイは直接的興味によって引き起こされる「無意的注意」と、間接的興味によって引き起こされる「有意的注意」とを区別する)。さてこのようにディルタイは直観教授理論を、独自の仕方で理論化している。しかし単に興味のみに従うのではなく、将来的視野を持って教授することを理論化するために、わざわざ「直観教授」という概念を用いる必要はあるであろうか。

ディルタイはあくまで「直観教授」という枠組みで自説を構築する。なぜ「意志的教授」とは語らず、「直観教授」と述べるのであろうか。ここに我々は、ディルタイが依然として直観的な要因を教授法において重視していることを見て取ることができる。ディルタイは次のように言う。「生き生きとしたもの、つまり全体との連関が、教授の過程において、絶えず維持されていなければならない。子どもの精神が抽象的な要素が組み立てているときでも、課題を解くことが有効的に生きた実践的知識へ移行していくのでなくてはならない」<sup>(10)</sup>。ディルタイはあくまでも現実世界とのつながりを教授法にお

いて重視する。たとえば数学は自然とのかかわりにおいて、語学は現実的な命題との関係において教授されねばならない。我々はディルタイの直観教授論を、「生的連関における悟性の育成」と特徴づけ、本論文の基軸としたい。ディルタイは確かに子どもの悟性的なるものを育むことを重視する。これはコメニウスやルソーなどとは大きく異なる点である。しかしあくまで外的経験と整合的に教授法が構築されるべきとする。したがって教授原理は次のように要約される。「最高の原理とは次のようなものである。つまり、表象と表象群の習得は、心的生の連関が得られる程度と事情に応じて、教授を通じて達成されうる。そしてこの連関というのは、現実を代表し、現実をそこから説明し、(中略)、そしてそれによって個々人が自己の立場と職業とに応じた影響を自己に及ぼしうるような連関である」<sup>(11)</sup>。

このディルタイの直観教授理論は現在の教育問題を考えるにあたっても、大きな示唆を与えてくれるように思われる。「ゆとり」路線から「確かな学力」路線へと軌道変更したものの、「直接的経験」の重要性は依然として衰えていない。道徳性・人間性育成のみならず学力形成についても「生的連関における悟性の育成」という視点は大きな示唆を与えてくれるように思われる。そして本論文で扱うモリソン・プランはこの「生的連関における悟性の育成」という視点の好例と思われる。

## 2. 先行研究におけるモリソン・プランの評価

まずモリソン・プランとはどのような教育実践であったのか、を振り返りたい。アメリカの教育者モリソンは、1919年シカゴ大学教育学部教授となり、付属実験学校において教育改革を1937年まで実践した。この時期の実践活動の分析から生まれたのが、『中等学校の教授実

践』である。この書においてモリソンは教授法の要諦を、2点に要約している。一つが「学習単位」learning unit ごとに学習することである。そしてもう一つが「5段階教授」である。従来この2点をめぐっては、モリソン自身の意図とは異なり、「旧式」あるいは「系統学習的」との評価がなされてきた。モリソン自身自らの5段階教授は、ヘルバルト派の5段階教授とは異なると断っている<sup>(12)</sup>。にもかかわらず多くの先行研究はヘルバルト的教授法との類似点を見て取っている<sup>(13)</sup>。確かにヘルバルト的に注入主義一辺倒ではなく、問題解決学習の要素が取り入れられていることも注目されてはいる。しかし段階的に教授法を定めることがヘルバルト派の5段階教授と類似的多であることが多くの評者によって指摘される。それらの評者は、プロジェクト・メソッドやドルトン・プラン、イエナ・プランのような当時の進歩主義的な教育改革とは異なる点を強調する。プロジェクト・メソッドのような学習法では、定型的な教授法はなく児童生徒が自発活動を行うことが重視される。即ち、学校は児童生徒が社会生活を営むことを学ぶ練習場であるという進歩的な教育改革では、定型的な教授法は廃され、一人一人の子どもが自ら学ぶことが重視された。このような視点から見れば、モリソン・プランは旧式の教育法に自主的学習活動を部分的に取り入れたものにすぎないと映ったであろう。

また「学習単位」が保持されたことも、旧式であるとみられる要因であった。1930年代から50年代にかけての教育改革においては、従来の教科の枠を一旦取り払い、子どもの体験活動に沿って知識が身に着けられるべきとされた。そのために従来の一斉教授や伝統的教科科目を廃し、子どもが自らの生活経験から知識を得るような教育方法が称揚された。このような立場から見れば、モリソンが「学習単位」という名目で、教師が子どもに教える教授内容を設定す

るのを良しとしたことは、「保守的」との評価を受けざるを得なかった。たとえば松浦良充は以下のように言う。「いわばヘルバルト派の形式的教授段階説を基礎に、進歩主義的教育方法論を吸収しながら、それらを包括的な教科教授理論として現代的に発展させている」<sup>(15)</sup>。そのような視点から「マスタリー・ラーニング」の先駆的役割を果たすとされている。

また逆にモリソン・プランを肯定的に評価する評者として、『モリソン・プラン』の訳者武藤清が挙げられる。武藤はモリソン・プランを「計画的にして系統的な学力向上の自由主義教育学」<sup>(16)</sup>の一つと述べている。本論文においてもこのような見解は受け継ぎたい。また武藤はモリソン・プランを「教師中心に始めて児童中心に終わる」<sup>(17)</sup>とし、「極力知的修得学習を排除し、あくまで学習における人間形成を強調」<sup>(18)</sup>しているとする。モリソンが単に知識注入ではなく、児童生徒が自発的に学ぶことを指摘しているといえよう。しかし本論文では、少し異なった視点からモリソンを評価したい。それはあくまでモリソン・プランが「知識教授理論」であることであり、それが同時に「直観教授理論」でもあることである。モリソンが教科の枠組みを堅持しつつ、そこから児童生徒の人間形成を図ったことの意義を考察したい。本論文ではさらに歩を進めて、「直観教授」としてモリソン・プランを捉えたい。ではモリソン・プランを直観教授としてとらえることの意義はどこに存するのであろうか。モリソンは確かに学習単位として教科内容を教授するよう主張している。しかし単に機械的に知識を習得するように述べるのではない。習得した知識が、自らの環境の関連において位置づけられることが重視されている。これは先に述べた「生的連関における悟性の育成」という本論文のテーマと通底するように思われる。我々はまずモリソン・プランを概観し、その中でモリソンがいかに

に教科知識の習得を位置づけていたかを見たい。

### 3. 直観教授の観点から見たモリソン・プランの検討

モリソン・プランは周知のように、「探究」→「提示」→「同化」→「組織化」→「発表」の5段階で行われる。まず一つ一つ解説しておく。「探究」は学習者がどれだけ予備知識を有しているかを事前にチェックすることである。「提示」は教師が学習内容を生徒に教授することである。「同化」では教室が学習室にチェンジされ、子どもは教師から学んだ単元を自ら学習する。「組織化」は子ども一人一人が学習単元を自らのうちで整理できている段階である。「発表」は学んだ内容を生徒一人一人が、他の生徒および教師の前で発表し自らの理解を発表する段階である。我々はヘルバルト派の5段階教授との大きな違いを見て取ることができる。ヘルバルト派の教授理論では教師による教授活動が主であったが、モリソン・プランでは教師の活動のみならず子どもの学習活動が重要な契機とされている。特に「同化」と「発表」では、子どもが自らの学習活動によって学習を深化させている。またモリソンが教授プロセスの所々に評価を組み入れていることも特筆に値する。第一段階の「探究」では教授活動を行う前に、一人一人の予備知識や予備理解を調査している。これは戦後アメリカで活躍したブルームの「診断的評価」を想起させる。また「同化」というプロセス自体も、ブルームの「形成的評価」に相当する。このようにモリソン・プランは教師の活動と生徒の活動の双方向によって構成されている。

さて本節ではモリソン・プランにおいて注目すべき段階を取り上げて、その特徴を検討したい。まず取り上げたいのが、「提示」の段階である。まさに教師が子どもに学習内容を伝達するのが提示の段階である。この段階において、



まだ知識のない子どもは教師から新しい知識を学ぶ。この段階は知識伝達という側面において必須の段階である。モリソン自身どのようにこの段階を捉え、また我々はどのようにモリソンの「提示」を解釈すべきなのであろうか。我々は「悟性育成」という側面から考察したい。次に「同化」の段階を考察する。モリソン自身がヘルバルトとの違いを強調するのは、まさにこの点にあると思われる。単に詰め込み教育に終始するのではなく、生徒の自発的学習活動を組み入れることで、モリソンは子どもの人間形成を図ろうとした。本論文で我々は「生的連関」という視点から「同化」を捉えたい。最後に「組織化」と「発表」の段階について考察する。「組織化」は「同化」において子どもが学んだ内容の系統化であり、通常であれば「同化」と「組織化」をワンセットで捉えるべきであろう。しかしモリソンは「組織化」は「発表」との連関で捉えられるべきとする。「組織化は発表にとって不可欠なものである。…組織化は同化段階よりも発表段階により良く所属するものである」<sup>(18)</sup>。この意義はどこにあるのであろうか。我々はこの事態を「悟性の育成」と「悟性的思惟の使用」という観点から捉え直したい。

#### (a) 「提示」における知的枠組みの形成

提示の段階ではいうまでもなく、子どもにとって未知の知識が伝達される段階であるが、これは単に詰め込み教育が意図されているのではない。モリソンは難解な理論や詳細なデータを教える必要はないとする。「提示とは、スケッチあるいは未完成の絵である」<sup>(19)</sup>とされる。つまり細かな知識を子どもに詰め込むことが目的ではなく、学習内容に関する大まかな枠組みを伝えることが目的とされる。逆に複雑な事柄や複数の課題を教えてしまうと、「この単元の提示の焦点をぼかしてしまうばかりではなく、生徒達が今の段階で吸収できないような

広範囲なものを与えることによって混乱の中へ投げ込むことになってしまう」<sup>(19)</sup>。それゆえ知識内容の大枠のみを伝えるだけで十分である。またモリソンはもう一つ注意点を提起している。それは「提示」の段階はあくまで提示するだけであって、生徒に自発的に考える機会を設ける必要はまだないということである。なぜなら学習対象となっている単元に関して、生徒はまだ十分に思考するだけの知識を持ち合わせていないからである。教師はまだ「発見学習」の手法をとる必要はないとされている。したがってモリソンは提示の段階における知識伝達を「講義」とは同定しない。なぜなら通常講義では、完全なる知識体系が教師から生徒へと伝達されることが意図されるのに対し、「提示」は未完成の大枠のみが示されるにすぎないからだ。完成された知識は、次の「同化」において習得されるとされる。ここでモリソンは教師の高い力量を要求する。

提示の段階における主役は教師であり、教師の力量如何でこの段階の成否が決められる。ここで教師に必要とされるのは、「人格」と「教材への理解」である。人格とは、生徒一人ひとりの状況を把握する能力を意図している。教師は自らの有する知識を機械的に教えるのではなく、絶えずクラスを見渡し生徒が理解しているか否かを察知しなければならない。「教師と生徒の親交の度合いのテストが指導過程それ自身の局面の最もくわしい、すみずみに至るまで、進められなければならない」「教師は、級の生徒達が教えつつある内容を、受けとりつつあるということを感じ取ることが出来なくては、教えているとはいえない」<sup>(19)</sup>。それゆえ教師には何度も繰り返して教えることが必要とされる。また教師は「教材への理解」が強く求められる。教師が内容を理解していないならば、生徒に学習内容を理解させることはできない。また教師が授業中にうまく説明ができず、うろた

えたり調べたりすれば、クラスの集中力を保つことはできない。「教師が、大部分の細かい部分に気を取られることなく、自分自身の注意力の中心部においてその級を引張っていける程教材内容に精通し、単元をマスターしているならば、すばらしい提示ができるであろうし、実質的に完全なグループコントロールの働きが望めるであろう」<sup>(20)</sup>。

このようにモリソンは「提示」の段階では、教師の活動が中心となり子どもの活動はまだ受動的にしかとらえていない。しかも教師の有する知識をすべて詰め込むのではなく、大枠のみ(つまり「スケッチ」)を与えるのみとしている。この「提示」段階を我々はいかに捉えるべきであろうか。我々はこの段階を「知的枠組みの形成」の段階と捉えたい。モリソン・プランが画期的である理由の一つはこの点にあると思われる。たとえばプロジェクト・メソッドのような体験学習では、子ども一人が自己の体験に即して知識を習得するがゆえに、伝統的教科の有する体系的知識を系統的に学ぶことは難しい。しかしモリソンはあらかじめ知的枠組みだけを子どもに与える。枠組みの内部の具体的知識内容は、次の「同化」段階において子ども一人一人が自学自習して蓄えていくことができるが、枠組み自体は教師が与える必要がある。我々はこの「形式陶冶」と「実質陶冶」の区別という教育学的な議論を想起することができる。「形式陶冶」では理解力・判断力などの知的枠組みを育成することが重視されるのに対し、「実質陶冶」では具体的な知識習得が重視される。体験学習では、具体的な体験を通して「判断力」などの形式的力を育て上げようとするが、具体的な知識習得自体は最重要視されない。つまり形式陶冶のための手段として体験学習が使用される。しかしモリソン・プランではそのような教育方法はとられない。具体的な知識習得(これは「同化」において為される)のために、ま

ず形式的枠組みを教師が提示する。そしてその後、生徒自身が詳細な知識習得を行う。つまり教師は「知的・形式的枠組み」を生徒に伝えることにより、伝統的諸学の継承という文化伝達が可能となり、さらには実質陶冶をおろそかにすることなく達成することができる。

#### (b) 生的連関における学習としての「同化」

さて次に「同化」の段階へと進むのであるが、先述の通りこの段階は生徒の自学自習によってなされる。この段階でいわば「スケッチ」が「絵画」へと完成されるのであるが、どのようなことが求められるのであろうか。我々の議論に従えば「実質陶冶」がなされるわけであるが、どのような「実質」となるのであろうか。我々はこれを「生的連関における学習」と定めたい。モリソンは次のように述べる。「知的な同化においては、新しい教材や原理原則を十分熟考するのである。そしてそれらは、彼の世界観の中に位置付けられ、より有能なそしてよく修正された個々人となっていくのである」<sup>(21)</sup>。学習内容に関して、生徒一人一人が教師と同程度にまで理解していることがまずスタート地点であるとされる。しかし単に教師の知識をカーボンコピーのように写し取ることが最終目的ではない。モリソンは「同化」という概念で、学習者が知識を自分独自のものへと内面化していくプロセスを意図している。同時に単に専門知識を表層的にのみ習得する場合のことを批判している。たとえ職業上の、専門上の知識を流暢に語ることができたとしても、具体的な環境においてその知識を活用することができなければ意味がない。「科学的分野における専門家として、常にいわゆる権威者の言葉をうのみにして、それを引用しているに過ぎない」<sup>(22)</sup>。モリソンは逆に、学習者一人ひとりが自らの事情にかかわる環境的連関において知識を習得することが目的化されるべきとする。

ここにおいて我々は「同化」が実質陶冶であると同時に、形式陶冶であることを認めうる。モリソン・プランが部分的にプロジェクト・メソッド等の児童中心主義的教授法を取り入れていることは既に紹介したが、この「同化」においてはまさに子どもが自律的に学ぶ姿勢の育成が目指されている。モリソンは「独立的判断力を形成する能力」<sup>(23)</sup>が同化において習得されるべき、最大の能力と定める。マスコミ等で流入してくる情報を鵜呑みにするのではなく、一人ひとりが自己の判断力でその是非を判断し、自己の行動を定めていくことは、現代社会において生きる我々に求められる能力であるが、モリソンもすでに同じ見解に達している。知識教授においてもこの自律的能力を育成することは肝要とされている。「知的教科における同化の段階というものは、生徒が独立的判断を形成する能力の成長に役立つために学校が提供する重要な機会なのである」<sup>(24)</sup>。しかしながらモリソンは同化を「監督された学習」<sup>(25)</sup>と名付けている。「監督」とはもちろん教師の意見や考えに生徒を従わせようという旧来の詰め込み主義的な意図を持たせているのではない。ではモリソンは「監督」という語で何を意図しているのであるか。モリソンは次のように言う。「監督された学習とは、主として学習の道具と資料にかかわるところのもの」<sup>(26)</sup>であると。つまり単に子どもに自由に学習させるのではなく、目標となる「自律的能力」が確かに習得されるように大まかな枠づけをしておかねばならない。その大まかな枠組みとして、学習の「道具」と「資料」が挙げられる。

さて学習の道具と資料とは何を意図しているのであるか。モリソンは学習の道具として、「読書」、「筆跡」、「数学的概念」の三つを挙げる。そして学習の資料として、本や諸々の参考資料が挙げられる。つまりモリソンは最終目的としては自律的能力という形式的能力の育成を

掲げながらも、そのための実質的学習が疎かにならないように配慮している。

ではこのように実質的学習である「同化」を我々はどのように評価すべきであろうか。我々は提示から同化に至るモリソンの教授法を次のように図式化したい。「形式陶冶」(提示のスケッチ)→「実質陶冶」(同化における生徒の学習)→「形式陶冶」(同化における結果)と。また教室等の設備にも十分な配慮を行うよう主張する。さて本論文における直観教授という観点からどのような見解を述べることができようか。まず生徒が自らの生活との関連から知識習得されるべきという点である。また「独立的判断を形成する能力」が市民社会という現実において生きていくことに資するべきと述べている点も注目に値する。その一方で教師が枠組みを維持しつつ、学習者の知識を向上させている点も見逃してはならない。

しかし「同化」において実質陶冶が十全になされているかは検討を要する。たとえば設備に関して、教室においては「基本的図表」が壁に貼られるべきとされる<sup>(26)</sup>。基本的図表とは歴史の年表や物理や化学の図表を意味している。モリソンはこのような機械的な知識を暗記することは無意味であるとする。あくまでも「自分で学習する」ことが目指される。これは体験学習的な立場と軌を一にするが、確実な知識習得という側面からは検討を要すると思われる。にもかかわらず、我々はモリソン・プランを直観教授の観点から捉える意義を見出すことができる。一つは繰り返し学習を重視している点、もう一つは学習者の意志を陶冶している点である。現実的生活の要求に沿いながらも、単に子どもの興味関心の身に依拠するのではなく、教師が繰り返し学習するように指導する。そして生徒一人一人が単元をマスターしようとする「意志」を形成することが目的化されている。

(c)「組織化」における「悟性の完成」と、  
「発表」における「悟性の公共的使用」

さて第4段階として「組織化」が、第5段階として「発表」が挙げられる。モリソンはこの2段階をセットで捉えている。組織化は同化の総仕上げともいうべき段階であるが、先述のようにモリソンは組織化を発表とワンセットで捉える。この理由としては、モリソンが第5段階の発表を最重要視していること、そして発表の準備段階として組織化を捉えていることが考えられる。

まず組織化から見ていきたい。組織化にかかる時間は2時間程度とされる。モリソンは組織化を「単元テストの一つではなく学習過程の一部」<sup>(27)</sup>と捉えている。またこのようにも述べている。「組織化は中心的理解に焦点をしかけるものであって、同化的教材に焦点をしかけるものではない」<sup>(28)</sup>。つまり単なる知識を確認するのではなく、学んだ内容のエッセンスを理解しているか否かが重要とされる。したがって数学や文法などの純粋に知識の有無を問う科目では組織化は不要であり、直接同化から発表に移るべきとされる。つまり物理や歴史のような生活と密接に関連し、具体的事象に関連する科目に組織化が求められる。具体的知識をそのまま習得することが目的ではなく、それらの知識を子ども一人ひとりが自分のものとして習得することが重要なのである。したがって「個々の生徒がいくつかの違った線で議論をし、独自性を持つことこそ、抑制よりも奨励されるべきことである」<sup>(29)</sup>。しかしながら全くすべての作業を子どもに委ねるのではない。教師が適切に導く必要がある。教師は学習内容に関して、重要項目を子どもに答えさせる。子どもが自分の理解を適切にまとめ、教師から見て生徒のまとめた内容を聞いて、その言わんとすることが心に浮かんでくるようなまとめ方であれば了とされる。逆に論旨がばらばらで首尾一貫しなかった

り、論旨にあれこれと関係のない話が付け加わったりするようなまとめ方は、未熟とされる。我々はこの段階を直観教授の観点に照らし合わせて、「悟性の完成」と定めたい。なぜならこの段階で子どもは学習内容を自分なりに組み立て、自己の思考力を鍛えることが求められているからである。この段階が次の「発表」の基礎力となる。

第5段階の「発表」は、子どもが学習内容を発表するのであるが、モリソンは2～3日費やすように述べる。モリソンは発表を「テストではない」と断っている。たとえ優れた発表をする生徒がいるといっても、その生徒が「そのことによってその単元の習熟という証拠を示すことにはならない」<sup>(30)</sup>としている。確実な知識習得は、同化において単元ごとに判定されるのであり、発表の目的は学力の確認ではない。では発表の目的はどこに存するのであろうか。モリソンはそれを「弁論の訓練」としている。この段階でモリソンが注意することは、学習内容を単に要約したり教師の提示を繰り返すことは望ましくないということである。あくまでも生徒一人ひとりが主張したい内容を予め有し、その自分の主張のために教材を引用するというのが望ましい発表である。即ち、この単元のポイントを数点自分で挙げ、そのポイントを級友にうまく説明することが最大の目的である。そしてそのためにポイントをうまく説明することに全精力を集中させ、説明のために教材を引用することが求められる。また逆に同化の段階でしっかりと理解を示した生徒でも、発表ではうまく説明できない場合もある。たとえその場合でも同化を再指導する必要性はない。つまり「同化」における知識習得と、「発表」におけるプレゼンテーションとは区別されるべきとされる。「聴衆の前に立つ能力や立って考えることや納得させる話し方は、それ自身非常に好ましい学習の産物である」<sup>(31)</sup>。「評価的に観察され



た発表は、その単位での長い学習期間の特性の良き指針であり、それはマスタリーテストではないけれど、生徒の適応の具合を表すものである」<sup>(32)</sup>。我々はこの段階を「悟性の公共的使用」の段階としたい。つまり組織化において完成させた悟性という能力を、公共的に使用できるか否かが試されている。モリソン自身次のように述べる。「発表の本質的な特色の一つは、そのもつ社会的性格である」<sup>(33)</sup>と。

#### 4. 直観教授理論の深化としてのモリソン・プラン

以上モリソン・プランの各段階を直観教授という視点から再検討した。モリソン・プランが単なる詰め込み教育ではなく、子どもの自律的能力を養うものである以上、直観教授としてとらえることは十分に可能である。次に再び直観教授理論の考察に戻り、項目別に理論化したい。我々はディルタイの直観教授理論を基本モデルとした。再びディルタイの議論に戻り考察したい。

##### (a) 直観（生的連関）

ディルタイの議論では、外的感覚から教授は出発するとされた。これはコメニウスに始まりペスタロッチーに至る伝統的な直観教授の議論と軌を一にしている。モリソン・プランに照らし合わせれば、少し事態は異なるように思われる。まずモリソン・プランでは教師が知識内容を伝達する。つまり出発点は外的感覚ではない。モリソンにおいて外的感覚は出発点ではなく、到達点という位置づけを有する。つまり教師によって提示された内容を、子ども一人一人が自らの生的連関の下に関連づけることが求められる。我々はここから直観教授の新しい展望を見出すことができる。それは、「直観」をあらかじめスタート地点におくのではなく、到達地点に置くという試みである。歴史的に直観教授は、言葉による学習に対する教授法として現

れた。言葉による教授は実物を介することなく、単に知識を詰め込むことを重視した。しかしコメニウス以来の直観教授では五感によって実物に触れることによって、さまざまな知識を得るとされた。この流れから見ればモリソン・プランは直観教授に組み入れることは難しいと見られるかもしれない。しかし決して直観が軽視されているのではない。むしろ最終目的として直観に回帰することが目指されているともいえる。ディルタイの直観教授論では、直観から出発しつつも歴史的諸学を学び知識を習得することの難しさが議論されていた。それゆえ興味と注意とを分離し、興味を離れて注意によって知識を学ぶことが求められた。他方モリソン・プランでは最初に教師が知識の大枠を提示する。そして同化の段階において、生徒一人一人が自らの生的連関に合わせて知識を習得する。教師は、伝えるべき教授内容を保持しつつ、その教授内容を子どもが自分の知として習得するように指導する。我々はモリソン・プランの解釈によって、直観教授理論が新しく展開していると捉えたい。つまり伝統的諸学の知を、子どもの生きる環境（＝生的連関）に適合させながら伝えていくことがここで為されている。この教授法によって確かな知識を習得しつつも、外的世界に適合した知識習得を行うという、これまで教授学が抱えていたアポリアを解決しようとしているように見える。

##### (b) 内的状態

ディルタイの直観教授理論では、外的感覚と並んで内的状態が重要な役割を果たしていた。注意と興味が内的状態に相当する。興味とはまだ意志的な要因が介在しない、子どもの純粋な対象への関心であるのに対し、注意は教師が意識的に介在し、子どもを一定の方向に向かわせることを意図していた。ではモリソン・プランでは事態はどうであろうか。提示の段階であら

はじめ教授内容の枠組みは決定されている。その枠内で、子どもは自己の興味に基づき自学活動を行う。それゆえディルタイとは少し議論の組み立て方が異なっていると思われる。つまりディルタイ（およびそれ以前の直観教授の議論）では、子どもの興味が内的状態の出発点となっていた。ディルタイにおいては興味から次第に注意へと、教師が意識化を行うことで、学ぶべき内容へと向かわせている。しかしモリソンではあらかじめ子どもの学習する方向づけが行われているので、途中からそのような作業を行う必要はない。つまり同化において行われる子どもの自発的学習は、すでに教師の意図の下にあるのである。内的状態という観点からいえば、ディルタイのように「興味」と「注意」を区別する必要はない。あえて言えば、同化における子どもの「興味」はすでに教師の監督下にあるのであり、「注意づけられた興味」とも呼ぶうる状態にある。

#### (c) 悟性の育成 一習慣と訓練のもとで一

直観教授理論においては直観から知識を学ぶと同時に、自分で知識を習得できるようになる自律性の育成が重んじられてきた。特にルソーでは子どもが自己の興味関心に基づき学習することが、自律的に学習することの基礎となるとしている。これらの議論は主に人間性育成と関連付けて議論されてきた。つまり自分で判断し行動する能力を育成することが教育の最終目的とされた。もちろんこの視点は我々が依拠するディルタイの図式においても妥当する。しかしこれまでの直観教授では体験学習や生活単元学習に伴って、これらの能力が養われるとされた。ディルタイにおいてはさらに一つの視点が加わる。それは「訓練」である。ディルタイは直観的世界から教授法を開始しつつも、訓練をすることを重視する。「これら練習の各段階における不断の反復が、指導の目的に対して強調され

ねばならない」<sup>(34)</sup>。この練習は「帰納」と「分類」という作用とともに行われるが、その結果さまざまな思惟過程が生じる。ディルタイはこれを「論理的操作」と呼んでいるが、我々の文脈では、「悟性」の育成となろう。

ではモリソン・プランではどうであろうか。モリソンもまた習熟という点を重視している。「同化」の段階において子どもが自分から学ぶ姿勢を身に着けることを重視している。だが我々はモリソン・プランにおいて一層着目すべきことがある。それは「発表」の段階である。自ら学んだことを他者の前で発表する能力を培うことが重視されているが、これは新しい視座をもたらししてくれるように思われる。即ち、直観教授において悟性を育てることはディルタイにおいても述べられていたが、モリソンにおいてはそれを公共的に使用する能力の育成までもが重視されているのである。

#### 5. モリソン・プランの検討から見える 直観教授の展望

さて以上、ディルタイの直観教授論をモデルに、モリソン・プランを組上に載せた。本論文では直観教授を新たに見直すこと作業と同時に、モリソン・プランという古典的教授法を直観教授として捉えた。さて再び直観教授の議論に戻りたい。なぜ直観教授を見直し、またモリソン・プランを直観教授として再考せねばならないのであろうか。古来からの議論から見れば、直観教授はペスタロッcherをもってその頂点とされている。我が国において直観教授のまとまった研究書として、石井正司の『直観教授の理論と展開』（明治図書、1981年）が挙げられる。石井は直観教授の歴史はペスタロッcherに終わるとしている。「直観教授論を意識して教育学におりこむのはペスタロッcherが最後である。直観教授論が公教育の教授定型となるのはペスタロッcher主義が最初にして最後であ

る」<sup>(35)</sup>。さらに石井はペスタロッチー主義が終焉したのち、郷土教育や労作教育の中に直観教授の原理が組み入れられているとする。つまり直観教授という発想自体もはや新しいものではなく、教授学におけるオーソドックスな考えになったとする<sup>(36)</sup>。さて石井はその上で、直観教授を再検討する。直観教授が中世的な言語注入の反動から生じたこと、そして近代科学の帰納法的思考を基盤として成立したことを前提としつつも、「直観教授はよく反省してみると概念形成の出発点であってもゴールではない」<sup>(37)</sup>とする。具体から抽象へという直観教授のプロセスは必ずしも妥当性を有さず、むしろ途中において概念や言語が介在していることを考慮に入れるべきであり、「もう実物の提示などはあまりにも素朴すぎるといえよう」<sup>(38)</sup>とする。つまり石井は直観教授の歴史的役割はすでに終わっているとみている。確かに我々は石井の主張の通り、かつての直観教授のもつ欠陥を認めざるを得ない。単なる実物教授のみでは歴史的に蓄えられた豊富な知識を伝えることはできない。

しかし教育とはいかなる営みであるかという根源的な問いに戻りたい。知識伝達にせよ人間性育成にせよ、まず人間が生きるスタート地点となるのは、我々が生きる「今・ここ」である。肯定的に捉えるにせよ、否定的に捉えるにせよ、「今・ここ」という生的世界がスタート地点となり、教育の結果もまさに「今・ここ」の生的世界に還元されるべきである。我々の生きる生的世界を念頭に教授法を開発することは、不斷に行ってゆかねばならない課題である。ただし直接的経験にとどまることなく、生的世界をより良く理解してゆかねばならない。つまり直観は教育者が取り組むべき永遠の課題である。ディルタイの直観教授は生的世界から始まり、「意志」を介在させることによって知識の伝達を試みた。我々は体系的知識と直接的体験

という一見相反するものを、統合させねばならない。ディルタイは直観からスタートし意志を介在させることによって、この統合を遂行しようとした。他方モリソンは教師があらかじめ意志を持って、学習者を直観の世界に適合させようとした。本論文の冒頭でも述べたように、現在の日本の教育において「体験学習」は依然重要性を担っている。しかし単に「体験からの学習」という姿勢のみでは、十分な成果は得られないであろう。体験学習に臨む前に教師が十分な知識を与え、また学習者も十分な事前の知識を有することによって、体験学習は有効なものになりうる。つまり体験学習はスタート地点としてのみならず、学習者のプロセスの一契機として、そしてまた学習の到達地点としても捉えられる必要がある。さらに学習者が学習内容を基に、自己成長してゆけるよう支援することも重要である。我々が再び直観的なものを教授法において位置づけを行う際に、モリソン・プランは大きな示唆を与えてくれるように思われる。

#### <注>

- (1) 細谷俊夫『教育方法』岩波書店、1969年、43頁
- (2) マスター・ラーニングの著名な研究者として、ブルーナー (Jerome Bruner) を挙げることができる。ブルーナーは科学的知識内容を仮説的に教えることを主張している。本論文で述べるモリソン・プランと類似点は多いと思われる。
- (3) たとえば「生活が陶冶する」というペスタロッチーのテーゼは、ルソーの教育論などとの関連性を見出すことができる。しかし同時に、我々はペスタロッチーが単に体験学習のみを主張したのではないことにも着目せねばならない。
- (4) 日本におけるペスタロッチー教授法は、実物教授や開発教授という形で導入された。実物を観察して、その特性を学ぶことが主眼であった。1880 (明治13) 年の小学校教則綱領では「実物科」が設置され、主に低学年の自然科学の学習に用いられた。石井正司『直観教授の理論と展開』明治図書、1981年、232-241頁参照。

- (5) デイルタイ (日本デイルタイ協会訳)『教育学論集』以文社、1987 年、128-130 頁。
- (6) 同上、130 頁。
- (7) 同上、132 頁。
- (8) 同上、131 頁。
- (9) 同上、131 頁。
- (10) 同上、141 頁。
- (11) 同上、135 頁。
- (12) モリソン (武藤清訳)『モリソン・プラン』明治図書、1983 年、16 頁。
- (13) 細谷俊夫『教育方法』岩波全書、1969 年、48 頁。松浦良充「モリソン・プラン」『新教育学大辞典 6』第一法規、1990 年、379 頁等を参照。
- (14) 細谷、前掲書、49 頁。
- (15) 松浦、前掲書、379 頁。
- (16) 武藤清「訳者 あとがき」『モリソン・プラン』明治図書、144 頁。
- (17) 武藤、同上、143 頁。
- (18) モリソン『モリソン・プラン』武藤清訳、明治図書、105 頁。
- (19) モリソン、前掲書、43 頁。
- (20) モリソン、前掲書、42 頁。
- (21) モリソン、前掲書、51 頁。
- (22) モリソン、前掲書、52 頁。
- (23) モリソン、前掲書、50 頁。
- (24) モリソン、前掲書、51 頁。
- (25) モリソン、前掲書、65 頁。
- (26) モリソン、前掲書、58 頁。
- (27) モリソン、前掲書、108 頁。
- (28) モリソン、前掲書、105 頁。
- (29) モリソン、前掲書、108 頁。
- (30) モリソン、前掲書、111 頁。
- (31) モリソン、前掲書、112 頁。
- (32) モリソン、前掲書、113 頁。
- (33) モリソン、前掲書、105 頁。
- (34) デイルタイ、前掲書、141 頁。
- (35) 石井正司『直観教授の理論と展開』明治図書、1981 年、12 頁。
- (36) 石井、前掲書、264 頁。
- (37) 石井、前掲書、266 頁。
- (38) 石井、前掲書、267 頁。